

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung?¹ Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse)^{2,3}

Beate Lindemann

Universität Tromsø, Norwegens arktische Universität
Institut für Sprachwissenschaft (IS), HSL
N-9037 Tromsø
Norwegen
E-Mail: Beate.Lindemann@uit.no

Abstract: Die Erfahrungen von Probeläufen an zahlreichen norwegischen Grundschulen (1.-7. Klasse) in den letzten Jahren deuten darauf hin, dass man den Unterricht in der 2. Fremdsprache (nach Englisch als 1. Fremdsprache ab der 1. Klasse) bereits früher als bisher in der 8. Klasse anbieten sollte. Ein solcher “Früher Start” wiederum stellt gewisse Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerausbildung. Vor allem die typischen Bedürfnisse der jüngeren Lernenden in Sprachlernsituationen und die hohe sprachliche Kompetenz der Fremdsprachenlehrkraft müssen einen gewichtigen Platz einnehmen. Denn der frühe Unterricht in der 2. Fremdsprache trägt nicht nur dazu bei, schon früh die Sprachkenntnisse der SchülerInnen in der jeweiligen Sprache zu fördern, sondern legt auch eine wichtige Grundlage für die weitere Beschäftigung der SchülerInnen mit fremden Sprachen und Kulturen. Es bedarf deshalb einer innovativen Fremdsprachenlehrerausbildung, die diesen Bedürfnissen Rechnung trägt.

Projects at several elementary schools (1st to 7th grade) suggest that we should start earlier with third language education (today we typically start with 8th grade). This again requires that teacher education and training programs in third languages focus on the typical needs and abilities of younger pupils, and on the teachers’ third language communication skills. Beyond giving the young learners third language skills on their own terms, such third language classes are also likely to influence the learners’ attitudes towards future learning of other foreign languages (and further open-mindedness towards other cultures). What is needed are innovative education and training programs for third language teachers.

Schlagwörter: Tertiärsprachenlehrerausbildung, Fremdsprachenlehrerausbildung, 2. Fremdsprache, sprachpraktische Ausbildung, fachdidaktische Ausbildung

1. Kurzer Aufriss der Thematik

In Norwegen führt man zurzeit in ausgewählten Schulen Pilotprojekte mit „frühem Fremdsprachenunterricht“⁴ ab der 6. Klasse durch. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen bereits an der so genannten *barneskole* (Kinderschule, gemeinsame Grundschule der 1.-7. Klasse) ein Angebot für Unterricht in der 2. Fremdsprache⁵ erhalten statt wie üblich erst ab der 8. Klasse. Eine Einführung von frühem Tertiärsprachenunterricht sollte dabei nicht nur zu Überlegungen hinsichtlich didaktisch-methodischer Fragestellungen zum Spracherwerb bzw. zur Sprachvermittlung bei der aktuellen Lernaltersgruppe führen, sondern unbedingt auch Reflexionen im Hinblick auf die Gestaltung einer adäquaten Fremdsprachenlehrerausbildung anstoßen.

Im Folgenden sollen nun zuerst die momentane Fremdsprachenlehrerausbildung in Norwegen und die Pilotprojekte zum frühen Start mit Fremdsprachen vorgestellt werden, um darauf aufbauend auf die geänderten bzw. zusätzlichen

Anforderungen an die Fremdsprachenlehrenden und eventuelle Implikationen für die Fremdsprachenlehrerausbildung eingehen zu können.

2. Die jetzige Fremdsprachenlehrerausbildung in Norwegen

2.1. Länge und Konzeption der Ausbildung

Zurzeit gibt es in Norwegen die 2. Fremdsprache⁶ als Schulfach an der so genannten Jugendschule (*ungdomsskole*, 8.-10. Klasse) und an der gymnasialen Oberstufe (*videregående skole*, *studieforberedende program*). Entscheidende Kriterien für eine Festanstellung als Lehrkraft sind die behördlichen Vorgaben zur fachlichen und pädagogischen Kompetenz. In den behördlichen Vorschriften zur Anstellung von Lehrenden wird für Fremdsprachenlehrende⁷ an der Jugendschule ein einsemestriges Fachstudium (30 ECTS) im Bereich der jeweiligen Tertiärsprache und für Lehrende an den gymnasialen Oberstufen ein zweisemestriges Fachstudium (60 ECTS) im Bereich der Sprache als Mindestanforderung⁸ festgelegt (vgl. Opplæringsforskrifta o.J.: Kap. 14.2 und 14.3.), um danach das Fach unterrichten zu dürfen.

Das bedeutet also, dass man die jeweilige Fremdsprache nach einem Semester Studium im gewünschten Sprachenfach an der Jugendschule und nach zwei Semestern an einer gymnasialen Oberstufe unterrichten kann. Darüber hinaus ist für eine Festanstellung im Schuldienst eine didaktisch-pädagogische Prüfung erforderlich, die ebenfalls mit einem einjährigen Studium verbunden ist, siehe auch Abb. 1.

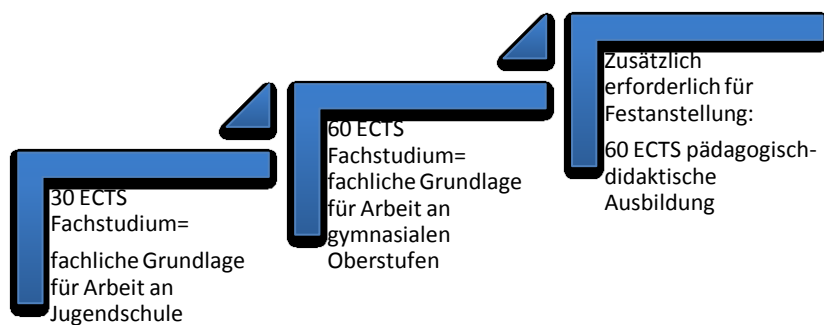


Abb. 1: Mindestanforderungen an Lehrende

Das zweisemestriges Fachstudium (60 ECTS) entspricht dabei einer einjährigen Studieneinheit, die Jahresstudium (*årsenhet*) oder auch Grundstudium (*grunnstudium*) genannt wird. Das einsemestriges Studium besteht in vielen Fällen aber nur aus den Einführungskursen des ersten Semesters des jeweiligen Sprachenstudiums. Beide Ausbildungsteile können im Rahmen der so genannten Lehrerausbildung (*lærerutdanning*) auf Bachelor- oder Masterniveau erworben werden oder auch als Einzelstudien, d.h. ein mehr oder weniger langes Sprachenstudium und ein darauf folgendes didaktisch-pädagogisches Studium (siehe Abb. 2).

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

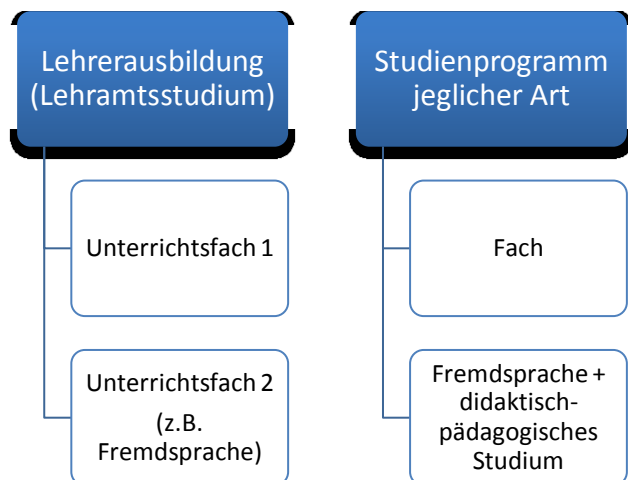


Abb. 2: Zwei Wege zur Lehrerkompetenz

Die fachliche Komponente an den Universitäten, d.h. das eigentliche Sprachenstudium, bereitet dabei nur bedingt auf das Unterrichten in der Fremdsprache vor, da es sich bei den Kursen des Studiums nicht um Angebote handelt, die sich gezielt und ausschließlich an angehende Lehrende wenden. Angeboten werden zumeist philologische Kurse im Bereich der Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaften, die sich an ein nicht näher definiertes Publikum von Studierenden richten⁹. Es gibt also kein eigenes Kursangebot für Lehramtsstudierende, das gezielt auf das spätere Unterrichten an Schulen vorbereitet.

Eine Ausnahme dazu bilden spezielle Studienangebote für angehende Fremdsprachenlehrende im Schuldienst, die es in unregelmäßigen Zeitabständen an einigen Hochschulen und Universitäten gibt, die Fremdsprachen anbieten. Diese enthalten auch eine didaktische Komponente in den jeweiligen Kursen (insgesamt 60 ECTS). Oftmals sind es Lehrende mit anderen Unterrichtsfächern, die solche Studien als Fort- und Weiterbildungsangebot nutzen, um danach an der eigenen Schule auch die jeweilige Fremdsprache unterrichten zu können. Diese Studien werden gerne auch als Fernstudienangebote organisiert. Für die meisten Studierenden bildet allerdings das didaktisch-pädagogische Kursangebot, das auch obligatorische Hospitationen an Schulen beinhaltet, die eigentliche Komponente, die auf den Lehrerberuf vorbereitet. Absolviert man also ein- oder zweisemestriges Fremdsprachenstudium und ein anschließendes didaktisch-pädagogisches Studium, sollte man laut Vorschriften auf die spätere Aufgabe als Fremdsprachenlehrkraft aller Schultypen vorbereitet sein.

2.2. Inhaltliche Aspekte der Ausbildung

Wenn wir uns dem Inhalt der Ausbildung zuwenden, muss zunächst zwischen der fremdsprachlich-fachlichen und der didaktisch-pädagogischen Komponente des Studiums getrennt werden. In den Fachstudien werden den Studierenden meist philologische Kurse im Bereich der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft angeboten. In diesem Zusammenhang kann natürlich nicht auf Einzelaspekte der jeweiligen Kursangebote dreier unterschiedlicher Sprachen an mehreren Studienorten eingegangen werden, aber es kann trotzdem grundlegend festgehalten werden, dass Einführungen in die Grammatik der Zielsprache, Einführungen in die Literatur(en) der Zielsprache, kurze Überblicke über geschichtliche Eckdaten in Ländern bzw. Gebieten, in denen die Zielsprache benutzt wird, sowie sprachpraktische Übungen zum traditionellen Standardrepertoire der Fachstudien gehören, die die zukünftigen Lehrenden obligatorisch belegen müssen.

Im didaktisch-pädagogischen Teil des Studiums wird in Kursen auf die pädagogische Arbeit ganz allgemein, d.h. den Lehrerberuf im Allgemeinen, und auf die Umsetzung des Fremdsprachenfachs im schulischen Unterricht vorbereitet. Bei Letzterem handelt es sich meistens um Einführungen in die Grundzüge der Fremdsprachendidaktik und

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

um das Einüben von unterrichtsbezogenen Tätigkeiten wie Unterrichtssequenzen planen, Arbeit mit dem Lehrbuch, Prüfungen ausarbeiten und beurteilen, mündliche und schriftliche Schülerleistungen evaluieren usw. Hinzu kommen längere Hospitationen an Schulen, betreut vom Fachlehrer bzw. der Fachlehrerin an der aktuellen Schule und dem/der Lehrbeauftragten der didaktisch-pädagogischen Abteilung.

Wird das Fremdsprachenstudium, wie bereits erläutert, als zielgerichtetes Studium für zukünftige Lehrende angeboten, werden die fremdsprachendidaktischen Aspekte zumeist in die fremdsprachlich-fachlichen Kurse integriert und zum Teil auch die Inhalte der Kurse mehr an die Anforderungen im Schulalltag angepasst. Im Studium wird nicht zwischen den beiden späteren Schularten unterschieden, d.h., die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden für die 8.-10. Klasse (Jugendschule) und 11.-13. Klasse (gymnasiale Oberstufe) ist prinzipiell gleich.

Nach dieser kurzen Beschreibung der herkömmlichen Fremdsprachenlehrausbildung soll nun ein Blick auf die bereits erwähnten Pilotprojekte des „Frühen Starts mit Fremdsprachen“ geworfen werden.

3. Die zweite Fremdsprache als Fach an der norwegischen Grundschule: kurze Erläuterung der Pilotprojekte

In den Jahren 2005-2007 und nun erneut ab 2010 werden an einigen norwegischen Grundschulen (*barneskoler*, Kinderschule, 1.-7. Klasse) Pilotprojekte durchgeführt, bei denen Deutsch und andere 2. Fremdsprachen bereits im Laufe der Grundschule, vor allem ab Klasse 6, angeboten werden¹⁰. Im aktuellen Projekt wird zwischen zwei unterschiedlichen Unterrichtsmodellen unterschieden:

- I) dem Introduktionsmodell und
- II) dem Progressionsmodell.

Das Introduktionsmodell möchte den SchülerInnen im Laufe des jeweiligen Schuljahrs die Möglichkeit geben, mehrere Fremdsprachen kennenzulernen. Dabei werden kürzere Anfängersprachkurse in verschiedenen Sprachen angeboten, so dass die SchülerInnen z.B. zunächst einige Wochen Deutsch lernen, dann nach ein paar Wochen Pause ein bisschen Französisch usw.

Das Progressionsmodell bietet den SchülerInnen eine bestimmte Fremdsprache an, die sie dann zwei Jahre lang das ganze Schuljahr über erlernen. Meistens stehen dazu eine oder zwei Wochenstunden zur Verfügung. Die meisten Schulen, d.h. ca. 80% im aktuellen Projekt, haben sich für dieses Modell entschieden.

Es handelt sich also auf der einen Seite um kürzere Schnupperkurse, auf der anderen Seite um zweijährige Basiskurse, die den SchülerInnen laut Lehrplan vor allem viel Freude am Sprachenlernen und am aktiven Benutzen der Sprache vermitteln sollen. Alle SchülerInnen erhalten unabhängig davon, welches Modell ihre Grundschule gewählt hatte, auch in der 8. Klasse der Jugendschule die Möglichkeit, eine Tertiärsprache zu lernen. Sie können dann eine der Sprachen, die sie bereits kennen gelernt haben, weiterlernen oder eine neue Sprache wählen. Dabei spielt natürlich auch das aktuelle Angebot der jeweiligen Jugendschule eine wichtige Rolle¹¹.

Die Evaluierungen dieser Pilotprojekte sollen letztendlich als Grundlage für eine ministeriale Entscheidung dienen, bei der vor allem die Frage geklärt werden muss, ob der Tertiärsprachenunterricht obligatorisch oder fakultativ an der norwegischen Grundschule eingeführt werden soll.

In diesem Zusammenhang soll nicht näher auf diese Entscheidung eingegangen werden, sondern vor allem ein Blick auf die Anforderungen geworfen werden, die im Kielwasser einer Einführung der 2. Fremdsprache bereits in der Grundschule im Hinblick auf die Ausbildung der zugehörigen Lehrenden entstehen. Die Fremdsprachenlehrausbildung müsste nach einer Einführung des Faches an der Grundschule natürlich auch dem Unterricht für diese Altersgruppe gerecht werden. In den folgenden Ausführungen wird verdeutlicht, dass vor einer Einführung des Tertiärsprachenfaches unbedingt kompetente Tertiärsprachenlehrende zur Verfügung stehen müssen.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

Als Grundlage für die folgenden Überlegungen werden der Lehrplan für das Fach *Zweite Fremdsprache an der Grundschule* (vgl. Lehrplan für Fremdsprachen an der Grundschule 2010) und die Evaluierungen bzw. Observationen im Rahmen der Pilotprojekte herangezogen. Damit stehen sowohl das theoretische Plandokument in Form des Lehrplans als auch erste Observationen der praktischen Umsetzung im Klassenzimmer als Referenzrahmen für die anschließenden Reflexionen über die Gestaltung einer adäquaten Fremdsprachenlehrerbildung zur Verfügung. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lehrplan die Lehr- und Lernziele des neuen Faches klar umreißt und damit deutliche Bilder des Unterrichts zeichnet, den die Lehrkraft halten können muss.

4. Der frühe Tertiärsprachenunterricht in Norwegen: Lehrplan und erste Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis

4.1. Der Lehrplan

Der Lehrplan für den frühen Tertiärsprachenunterricht gilt zwar zunächst nur vorläufig für die Dauer der Pilotprojekte, wird aber auch Ausgangspunkt bei der Erarbeitung einer eventuellen Endfassung für ein permanentes Angebot sein. Der Plan betont in seinen Ausführungen in Bezug auf viele Aspekte die Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts angesichts der jungen Lernenden. So auch in der Begründung für das Fach (*formål med faget*):

„Neue Medien, offenere Grenzen, häufigere Reisen und mehr Mobilität führen dazu, dass Kinder früh mit anderen Sprachen und Kulturen in Kontakt kommen, sowohl innerhalb als auch außerhalb Norwegens. Sie erleben deshalb früh die Freude daran und den Nutzen davon, mehrere Sprachen zu können. [...] Das Fach Fremdsprachen an der Grundschule soll den Schülern eine grundlegende Kompetenz im Umgang mit Sprache vermitteln, sie der Sprachen, die uns umgeben, bewusst machen und ihre Neugier wecken und Motivation und Lust geben, mehrere Sprachen und Kulturen zu erforschen. Das Fach soll die Mehrsprachigkeit als einen Wert, der durch das Erlernen neuer Sprache ausgenutzt werden kann, hervorheben“¹² (Lehrplan für Fremdsprachen an der Grundschule 2010; eigene Übersetzung).

Dabei wird also betont, dass man den Unterricht gerade dieser Altersgruppe anbieten möchte, weil die Kinder in diesem Alter bereits Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen gemacht haben und sie gerade jetzt ein wichtiges Fundament für ihren zukünftigen Umgang mit Sprachen und Kulturen legen können. Hier wird also eine Haltung verkörpert, die sowohl das Grundschulalter als geeignet für Fremdsprachenunterricht ansieht als auch deutlich darauf aufmerksam macht, dass diesem frühen Tertiärsprachenunterricht eine wichtige Bedeutung als Grundstein für den daraufhin folgenden Unterricht an der Jugendschule und Oberstufe, aber auch für die lebenslangen Einstellungen der SchülerInnen zum Sprachenlernen und seinen Haltungen zu fremden Kulturen zukommt.

Der Plan schreibt keine konkreten Aktivitäten vor, stellt aber vor allem die praktische Sprachverwendung in den Vordergrund und wünscht sich authentische Alltagskommunikation über Themen, die dem Leben der jungen Lernenden entsprechen:

- „[...]
 - Grüßen, danken und sich präsentieren können; [...]
 - Einfache Wörter und Ausdrücke aus Alltag, Freizeit und Hobbies verstehen und verwenden können; [...]
 - An alltäglichen Gesprächssituationen teilnehmen können; [...]
 - Kurze Mitteilungen schreiben können und Sätze, die etwas beschreiben, erfragen und erzählen“¹³ (Lehrplan für Fremdsprachen an der Grundschule 2010; eigene Übersetzung).

Dabei bewegt man sich natürlich im „unteren Bereich“ der Stufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER 2001). Man erwartet vor allem innerhalb des Introduktionsmodells zwar nur basale Kenntnisse, aller-

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

dings gleichzeitig bei beiden Modellen den authentischen Sprachgebrauch durch die Lernenden. Man legt also großen Wert auf die Sprachverwendung durch die Lernenden selbst.

Außerdem sollen die SchülerInnen laut Lehrplan Einblick in ihren individuellen Sprachlernprozess, z.B. anhand ihrer persönlichen Sprachlernstrategien, erhalten. Dieses Wissen soll ihnen helfen, beim zukünftigen Sprachenlernen, gegebenenfalls auch weiterer Sprachen, bewusst vorgehen und z.B. auch geeignete Sprachlernstrategien anwenden zu können. Schließlich sollen die SchülerInnen auch das Alltagsleben und die Alltagskultur im Zielsprachenland bzw. gegebenenfalls in mehreren Zielsprachenländern kennenlernen.

Wir wenden uns nun der Frage zu, wie es mit der Umsetzung dieser Vorstellungen aus dem Lehrplan in der Praxis der Pilotprojekte aussieht.

4.2. Erste Erfahrungen mit der Umsetzung im Unterricht

Zunächst einmal zeugen Beobachtungen im Unterricht mit aller Deutlichkeit davon, dass die SchülerInnen dieser Altersgruppe viel Spaß am Fremdsprachenlernen haben und motiviert und enthusiastisch am Unterricht teilnehmen. Natürlich muss unterstrichen werden, dass an einigen Projektschulen die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht freiwillig ist und somit dort eventuell auch nur die wirklich interessierten SchülerInnen im Klassenzimmer sitzen. Aber auch an den Schulen, an denen alle SchülerInnen des Jahrgangs einem Fremdsprachenangebot nachgehen, scheint die Gesamtheit der SchülerInnen in der Unterrichtsgemeinschaft integriert zu sein und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Die SchülerInnen verfügen nach den zwei Projektjahren bei beiden Organisationsmodellen über basale Sprachkenntnisse, die es ihnen erlauben, sich selbst kurz vorzustellen und über einfache und alltägliche Ereignisse in der Zielsprache schriftlich bzw. mündlich zu kommunizieren. Die SchülerInnen können die Sprache verwenden, vor allem, wenn dies im Unterricht oder mit Hilfe von Hausaufgaben vorbereitet wurde.

Die Lehrenden bieten einen variierten Sprachunterricht mit vielen, größtenteils auch praktischen Aufgaben an, bei denen die SchülerInnen sowohl sprachlich als auch körperlich aktiv werden müssen. Sie verwenden audiovisuelle und digitale Hilfsmittel. So lösen die SchülerInnen z.B. Aufgaben auf der CD-ROM, die das Lehrbuch begleitet, hören ein Lied in der Zielsprache, sehen Ausschnitte aus einem zielsprachlichen Film, besuchen zielsprachliche Internetseiten usw. Nicht immer sind die Aufgaben der Lernaltersgruppe angepasst. Sie werden von den SchülerInnen oft als „zu kindisch“ oder „zu schwierig“ beurteilt. Und nicht immer steht das Sprachenlernen (im weitesten Sinne) im Vordergrund, sondern eher Aufgabenstellungen, die von den SchülerInnen als unterhaltsam und lustig empfunden werden sollen.

Die Lehrenden bemühen sich, die Zielsprache so oft wie möglich zu benutzen. Gerade deshalb fällt es besonders auf, dass diese authentische Sprachverwendung nur denjenigen Lehrkräften gelingen kann, deren Sprachkenntnisse für die spontane und sprachlich sichere Kommunikation ausreichen. Bei Lehrenden ohne ausreichende Sprachkenntnisse fehlen die spontane Verwendung der Sprache im Klassenzimmer, die sprachpraktischen Aufgaben ohne direkte Anbindung an das Lehrwerk und die sprachliche Vorbildfunktion für die SchülerInnen (vgl. Mordal, Lindemann & Aaslid 2012 und 2013).

Allerdings fällt auch deutlich auf, dass es in vielen Gruppen vor allem die Lehrkraft ist, die die Zielsprache einsetzt, während der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin die Zielsprache zumeist nur bei mehr oder weniger vorgefertigten Antworten auf Lehrerfragen verwendet. Schülerseitige Fragen oder spontanere Beiträge werden in den meisten Fällen in der Muttersprache formuliert. Auch während Gruppenarbeiten wird fast ausschließlich die Muttersprache verwendet. Gleichzeitig nimmt die Verwendung der Zielsprache durch die Lehrenden im Laufe der Unterrichtsstunden oftmals ab, so dass selbst „spracheifrige“ Lehrende am Ende der Stunde gerne nur noch in der Muttersprache kommunizieren.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

Die sprachpraktischen Aufgaben, die der Lehrplan in den Mittelpunkt stellt, da es ihm um authentische Sprachverwendung von Seiten der SchülerInnen geht, werden im Unterricht oft als „praktische Aufgaben“ umgesetzt, bei denen den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, körperlich aktiv zu werden. Dabei tritt die eigentliche Sprachhandlung oft in den Hintergrund bzw. verschwindet völlig, während von den SchülerInnen nur die eigene körperliche Betätigung (und die der anderen) realisiert wird. Dies zeigt sich auch mit aller Deutlichkeit bei praktischen Aufgaben, die versuchen, fächerübergreifend zu sein. So wird z.B. im Hauswirtschaftsraum (angeblich) spanisch, französisch oder deutsch gekocht, mit muttersprachlichem Rezept und ausschließlich in der Muttersprache kommunizierend.

Der Bereich der Mehrsprachigkeit und der Fokus auf den Prozess des individuellen Spracherwerbs, den der Lehrplan ebenfalls in den Mittelpunkt stellt, finden nur äußerst selten den Weg in den Unterricht. Dies bedeutet, dass z.B. der Bezug zu den SchülerInnen bereits bekannten Sprachen, wie beispielsweise zu ihrer Muttersprache, den Nachbarsprachen und der ersten Fremdsprache Englisch, im Unterricht nicht genutzt wird, obwohl dies im Lehrplan erwähnt wird und obwohl die Tertiärsprachenforschung gezeigt hat, wie nützlich solche Bezüge für das Erlernen weiterer Sprachen sein können (vgl. z.B. Hufeisen 1991).

Dieser kurze Überblick über die ersten Erfahrungen mit dem Tertiärsprachenunterricht an den Grundschulen zeigt, dass die Lehrenden dieser Altersstufe mit besonderen Herausforderungen konfrontiert werden, die sie nicht ohne Weiteres, und vor allem nicht ohne Vorbereitung in der Fremdsprachenlehrausbildung, meistern können. Dies soll nun kurz zusammengefasst werden.

4.3. Unterrichtsrealität vor dem Hintergrund der Lehrplanintentionen: Wo gibt es eventuelle Herausforderungen?

Die Evaluierung der Pilotprojekte an den Schulen sowie die Unterrichtsbeobachtungen haben vor dem Hintergrund der Lehrziele, die dem Lehrplan für das neue Fach entnommen werden können, deutlich gezeigt, dass die Lehrkraft beim Unterrichten dieser Altersgruppe mehreren Herausforderungen gegenübersteht. Diese sollen hier nochmals kurz wiederholt und erläutert werden:

- **Integration aller SchülerInnen in das Unterrichtsangebot**

Dieses Angebot für SprachlernanfängerInnen in Bezug auf die 2. Fremdsprache im Alter von 11-13 Jahren erfordert differenzierte Arbeitsaufgaben, um allen SchülerInnen passende sprachlernbezogene Herausforderungen zu bieten. Dies gilt grundsätzlich für beide Unterrichtsmodelle, da beide bei den SchülerInnen neben der eigentlichen grundlegenden Sprachkompetenz nachhaltige Sprachlernfreude und Interesse an und Respekt vor fremden Kulturen erzeugen sollen. Besondere Kompetenzen müssen dabei Lehrende besitzen, die nach dem zweijährigen Progressionsmodell unterrichten, weil sie die SchülerInnen über einen recht langen Zeitraum hinweg motivieren müssen, und diejenigen, die für Kurse mit obligatorischer Teilnahme verantwortlich sind, da dann nicht bei allen SchülerInnen ein Interesse für das Sprachenlernen bzw. für die an der Schule angebotene(n) Sprache(n) vorausgesetzt werden kann.

- **Gute Sprachkompetenz der Lehrkraft**

Auch der Unterricht mit SprachanfängerInnen an der Grundschule verlangt Lehrkräfte, die die Zielsprache kompetent und sicher beherrschen. Sie dienen den SchülerInnen als sprachliches Vorbild und sind zumeist die einzige Person, die für zielsprachlichen Input im Unterricht sorgen kann (siehe z.B. Klippel 2000 und Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006).

- **Didaktische Herausforderung: (sprach-)praktische Aufgaben, die der Altersgruppe gerecht werden und gleichzeitig zum Spracherwerb beitragen**

Die Unterrichtsbeobachtungen und Projektevaluierungen haben deutlich gezeigt, dass es noch Schwierigkeiten bereitet, Arbeitsaufgaben zu finden, die dem Alter und der Sprachkompetenz der SchülerInnen ent-

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

sprechen und gleichzeitig auch zum Sprachenlernen beitragen können. Dies wird noch dadurch erschwert, dass es keine Lehrwerke für diese Altersgruppe mit der aktuellen Muttersprache gibt und deshalb auch hier Kompromisse in Bezug auf die wirkliche Eignung eingegangen werden müssen.

- **Bewusstmachung des eigenen Sprachenlernens und Nutzung von früheren Sprachlernerfahrungen**

Der Lehrplan betont, dass bei beiden Kursmodellen dafür gesorgt werden soll, dass die jungen Sprachenlernenden auf ihr eigenes Lernen aufmerksam gemacht werden sollen. Im Mittelpunkt stehen z.B. die Bewusstmachung bevorzugter Lerntechniken und einfach anwendbare Lernstrategien. In diesem Zusammenhang spielt auch die bereits seit der 1. Klasse gelernte 1. Fremdsprache Englisch eine wichtige Rolle. Die SchülerInnen sollen lernen, sich sowohl ihre Kenntnisse der Muttersprache und der ersten Fremdsprache als auch ihre Fremdsprachenlernerfahrungen aus dem Englischunterricht zunutze zu machen. Dieser Aspekt kommt zweifellos in den Klassenzimmern der Pilotprojekte bis jetzt noch viel zu kurz, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass den Lehrkräften die dazu nötigen Kenntnisse fehlen.

5. Erprobte Rahmenkonzepte für frühen Fremdsprachenunterricht und die Besonderheiten des norwegischen Konzepts

Bis jetzt wurde auf Anforderungen eingegangen, die sich aus dem norwegischen Lehrplan für den frühen Fremdsprachenunterricht und den Beobachtungen bzw. Evaluierungen der norwegischen Pilotprojekte ergeben haben. Aber es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es in einigen europäischen Ländern bereits Unterrichtsangebote in der 2. Fremdsprache an der Grundschule gibt. Der Blick über den Zaun gibt deshalb die Möglichkeit, sowohl den Fremdsprachenunterricht selbst als auch die Fremdsprachenlehrausbildung für Lehrende der 5.-10. Klasse als Inspirationsquelle und Expertise für die eigene norwegische Lehrausbildung für diese Klassenstufen heranzuziehen.

5.1. Erprobte Rahmenkonzepte für frühen Fremdsprachenunterricht (1. und 2. Fremdsprache)

Früher Fremdsprachenunterricht, unabhängig davon, ob in der 1. oder 2. Fremdsprache, wird in Mitteleuropa innerhalb unterschiedlicher Rahmenkonzepte angeboten¹⁴. Hier sollen diese Konzepte kurz skizziert werden, um damit die didaktisch-pädagogische Kulisse, vor der sich der norwegische Tertiärsprachenunterricht befindet, vorzustellen. Die Konzepte werden kurz mit dem im norwegischen Lehrplan skizzierten Unterricht (beide Modelle) und dessen Realisierung in den Klassenzimmern (ebenfalls beide Modelle) verglichen. Wir unterscheiden dabei mit Rück (2006) zwischen:

a) systematischem Fremdsprachenunterricht:

Der Fremdsprachenunterricht wird hierbei von klar definierten Lernzielen und präzise beschriebenen grammatischen und lexikalischen Inhalten gekennzeichnet. Rück beschreibt diesen Unterricht sehr treffend als eine „Vorverlegung des sekundären Fremdsprachenunterrichts in den Primärbereich“ (2006: 395).

b) begegnungssprachlichem Fremdsprachenunterricht:

Die SchülerInnen lernen hierbei die Sprache des (nahen) Nachbarlandes bzw. von MitschülerInnen, mit denen man ganz konkret auch in der Zielsprache kommunizieren kann. Vielerorts wurde dieser Ansatz von Schulen in Grenzregionen und Gebieten mit stark multikultureller Bevölkerung praktiziert, die dann grundlegenden Sprachunterricht anboten, der auf diese zwischenmenschlichen Begegnungen vorbereitet und zu weiterem Sprachenlernen (unterschiedlicher Sprachen) motivieren soll. In Deutschland findet man diese Art von Unterricht in den grenznahen Gebieten (Nachbarsprachen) und in Gebieten mit großer Arbeitsmigration, z.B. an den „Volkswagen“-Schulen in Wolfsburg und an bilingualen Schulen mit beispielsweise deutsch-türkischer, deutsch-italienischer, deutsch-spanischer Ausrichtung in Berlin (auch d) (vgl. z.B. Sandfuchs & Zumhasch 1999; Werlen & Teichmann 2008).

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

c) spielerischem Erlernen von elementaren Fertigkeiten:

Die SchülerInnen sollen sich spielerisch mit der Fremdsprache beschäftigen. Für den Erwerb gibt es keine vorgegebene Progression, sondern nur eine „lockere Systematik“ (siehe hierzu z.B. den hessischen Lehrplanentwurf in Gompf & Meyer 1996). Diese Konzeption spiegelt beispielsweise den Anfängerunterricht in der 1. Fremdsprache Englisch in Norwegen wider.

d) integrativem Fremdsprachenunterricht:

Angeboten wird eine „intensive Begegnung mit der Fremdsprache durch gezielten und sorgsam auf die Bedürfnisse und Verstehensmöglichkeiten von GrundschülerInnen abgestimmten Sprachkontakt“ (Rück 2006: 395). Die Sprachbegegnung findet täglich statt und ist nicht auf den eigentlichen Fremdsprachenunterricht beschränkt. Hier könnten die deutschen Europa-Schulen als Beispiele herangezogen werden¹⁵.

e) bilingualen Unterricht:

In diesem Falle wird die Fremdsprache als Unterrichtssprache in einem Sachfach neben der Muttersprache eingeführt, entweder teilweise neben der Muttersprache (*partial immersion*) oder auch nahezu ausschließlich in der Fremdsprache (*total immersion*) (vgl. z.B. Zydati 2000). Für diese Art von Unterricht wird meist Englisch herangezogen, aber es gibt auch sehr erfolgreiche Versuche mit der 2. Fremdsprache Deutsch (CLILiG), z.B. in den Niederlanden und Ungarn.

Der frühe norwegische Tertiärsprachenunterricht lässt sich nicht so ohne Weiteres und vor allem nicht eindeutig in diese Rahmenkonzepte einordnen. Aber es kann festgehalten werden, dass es sich eindeutig weder um bilingualen Fremdsprachenunterricht (e), noch um den integrativen Fremdsprachenunterricht (d) oder den begegnungssprachlichen Fremdsprachenunterricht (b) handelt.

Der Unterricht im Rahmen des Introduktionsmodells kann jedoch wahrscheinlich problemlos mit dem spielerischen Erlernen elementarer Fertigkeiten (c) verglichen werden. Er ist damit vom Konzept her dem frühen Englischunterricht in Norwegen sehr ähnlich, wobei aber nicht vergessen werden darf, dass die SchülerInnen zum Zeitpunkt der ersten Sprachbegegnung nicht sechs, sondern schon 11-12 Jahre alt sind. Der Unterricht erstreckt sich nur über einen kürzeren Zeitraum (Schnupperkurs) und möchte die SchülerInnen spielerisch mit der Fremdsprache bzw. den Fremdsprachen in Kontakt bringen. Dabei geht man natürlich nur vom Erwerb elementarer Kenntnisse aus.

Der Unterricht nach dem Progressionsmodell stellt zwar schon in der Bezeichnung „Progressionsmodell“ die Weichen auf sprachliche Lernprogression, dies muss jedoch nicht notwendigerweise zur Vorverlegung des sekundären Unterrichts (Konzept a), d.h. in diesem Falle zur Vorverlegung des traditionellen Anfängerunterrichts der Tertiärsprachen aus der 8. in die 6. Klasse, führen. Die Unterrichtsbeobachtungen lassen den Schluss zu, dass auch in vielen Progressionskursen hauptsächlich das spielerische Erlernen elementarer Fertigkeiten (Konzept c) im Vordergrund steht. Von Mordal et al. (2012 und 2013) wird wiederholt darauf hingewiesen, dass spielerische Aktivitäten den Sprachunterricht beider Modelle zu prägen scheinen und dies in den Progressionskursen zu Unzufriedenheit bei SchülerInnen und Eltern sowie Enttäuschungen über die erreichte Sprachkompetenz nach zweijährigem Sprachenlernen führt.

5.2. Die Besonderheiten des norwegischen Konzepts

Dies lenkt den Blick zurück zur Frage nach weiteren konkreten inhaltlichen Aspekten des neuen Unterrichtskonzepts, so wie es im Lehrplan beschrieben und gefordert wird.

• Sprachliche Aktivitäten

Unabhängig vom Organisationsmodell steht außer Frage, dass sich der Unterricht sprachlich mit dem Alltag der jeweiligen Lernenden beschäftigen muss. Im Lehrplan wird dazu gesagt:

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

„Eine Fremdsprache zu lernen handelt vor allem davon, die Sprache zu benutzen – zu lesen, zuzuhören, zu sprechen und zu schreiben. Dies wird durch eine aktivitätengerichtete Ausrichtung erreicht und dadurch, dass die Sprache vom ersten Augenblick an im Unterricht zur Anwendung kommt“¹⁶ (Lehrplan für Fremdsprachen in der Grundschule 2010; meine eigene Übersetzung).

Hier wird also gerade der kommunikative Zugriff in den Mittelpunkt gestellt, jedoch gleichzeitig betont, dass alle vier Fertigkeiten als wichtige Aktivitäten, d.h. hinsichtlich ihrer Benutzung durch die SchülerInnen, gleichberechtigt Beachtung finden sollen. Die mündliche Komponente wird also nicht der schriftlichen vorgezogen. Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass sich der im Lehrplan des Öfteren verwendete Begriff „Aktivitäten“ eindeutig auf „sprachliche Aktivitäten“ bezieht, d.h., dass die sprachliche Aktivität des sprachlichen Handelns im Mittelpunkt stehen muss und nicht einem Fokus auf nicht-sprachliche Aktivitäten weichen darf.

- **Neue Medien und Motivation für lebenslanges Sprachenlernen**

Eingesetzt werden sollen außerdem die neuen Medien:

„Es ist wichtig, die Schüler der Sprache durch unterschiedliche Medien wie z.B. Film und Musik begegnen zu lassen. Die Verwendung des Internets gibt u.a. Möglichkeiten zur Kommunikation mit Lehrern und Schülern in anderen Ländern“¹⁷ (Lehrplan für Fremdsprachen an Grundschulen 2010; eigene Übersetzung).

Den neuen Medien kommt also eine wichtige Rolle im Tertiärsprachenunterricht zu. Mit ihrer Hilfe sollen die SchülerInnen Kontakt mit z.B. SchülerInnen anderer Länder aufnehmen und auch authentische Sprachverwendung in Form von Musik, Film usw. kennenlernen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der norwegische frühe Tertiärsprachenunterricht einerseits als meist spielerisch konzipierte Schnupperkurse (Introduktionsmodell) und andererseits als kommunikativer und sprachaktivitätsbezogener Unterricht mit deutlicher Lernprogression¹⁸ (Progressionsmodell) umgesetzt werden soll. In beiden Modellen werden alle vier Fertigkeiten als Schüleraktivitäten in den Mittelpunkt gestellt, die mündliche Sprachverwendung also nicht der schriftlichen vorgezogen.

Besonders betont wird zudem die Bedeutung des frühen Tertiärsprachenunterrichts als Motivationsfaktor für das weitere Lernen der aktuellen Sprache und von Fremdsprachen im Allgemeinen. Der Unterricht trägt also auch Verantwortung für die Motivation des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin im Hinblick auf zukünftiges Sprachenlernen.

Nun soll der Blick auf die Kenntnisse und Fertigkeiten geworfen werden, die die Fremdsprachenlehrkraft besitzen muss, um diese Art von Fremdsprachenunterricht erteilen zu können.

6. Erforderliche Kompetenzen der Tertiärsprachenlehrenden

6.1. Unterstützung der Sprachlernfreude und Sprachlernmotivation

Der Tertiärsprachenunterricht an der Grundschule zeichnet sich bereits im Lehrplan dadurch aus, dass man den SchülerInnen die Freude am Sprachenlernen und die Motivation zum weiteren Sprachenlernen vermitteln möchte. Sprachlernfreude und Sprachlernmotivation sind also zwei wichtige Schlüsselbegriffe des Lehrplans – und sollten auch bei der Umsetzung im Unterricht einen zentralen Platz einnehmen (siehe auch 4.1. und 5.2.).

Die Tertiärsprachenlehrkraft benötigt deshalb besondere Kenntnisse im Bereich der Spracherwerbsforschung, die es ihm ermöglichen, die Mitglieder der Lernergruppe individuell so zu fördern, dass sie diese Freude am Sprachenlernen sowie Sprachlernmotivation entwickeln und behalten. Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht an norwegischen Jugendschulen, d.h. dem bisherigen Anfängerunterricht, zeigen mit aller Deutlichkeit, dass die Lehrenden

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

dieser Schulstufen gerade in Bezug auf diese Faktoren nicht immer erfolgreich sind und auf diesem Gebiet mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, weil die SchülerInnen sowohl ihre Sprachlernfreude als auch ihre Sprachlernmotivation oft verlieren bzw. erst gar nicht aufbauen (vgl. Lindemann 2008). Dies hat zur Folge, dass die SchülerInnen der Jugendschule oft unmotiviert im Unterricht sitzen und relativ erfolglos am Sprachunterricht teilnehmen.

Die Erfahrungen aus den norwegischen Pilotprojekten (Mordal et al. 2012, 2013; Speitz et al. 2007) und im Bereich der frühen Spracherziehung in anderen Ländern zeigen dagegen, dass gerade die SchülerInnen der Grundschule (hier 6. und 7. Klasse) begeisterte Sprachenlernende sind. Ihre Freude am Sprachenlernen und ihre Sprachlernmotivation sind also vorhanden und können von der Lehrkraft für effizientes Sprachenlernen genutzt werden, wenn diese über die entsprechenden Fähigkeiten verfügt, um die SchülerInnen beim Aufbau und der Pflege dieser Faktoren zu unterstützen (siehe auch 4.1.). Einer besonderen Herausforderung steht man als Lehrkraft dann gegenüber, wenn alle SchülerInnen des Jahrgangs am Tertiärsprachenunterricht teilnehmen (müssen), und dann z.B. auch schwächere SchülerInnen mit geeigneten sprachlichen Aktivitäten versorgt werden müssen (siehe auch 4.3.).

Wenn man zusätzlich bedenkt, dass gerade diese ersten Jahre des Tertiärsprachenunterrichts auch den Grundstein für das gesamte spätere Sprachenlernen der SchülerInnen und für ihre Haltungen zu fremden Sprachen und Kulturen legen werden, ist die Betonung dieser beiden Faktoren als Hauptpunkte in der fachbezogenen Fremdsprachenlehrerbildung leicht nachvollziehbar. Ein die Sprachlernfreude und Sprachlernmotivation der SchülerInnen unterstützender Unterricht setzt voraus, dass die Fremdsprachenlehrkraft auf der einen Seite gute Kenntnisse im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung besitzt, um nachvollziehen zu können, wie sich der Sprachlernprozess des individuellen Lerners gestaltet und wie man als Lehrkraft auf Einflussfaktoren wie Sprachlernfreude und Sprachlernmotivation, aber auch konkretere Faktoren wie punktuelle und längerfristige Lernerfolge einwirken kann. Gleichzeitig benötigen die Lehrenden auf der anderen Seite auch didaktische Fähigkeiten, um den eigenen Unterricht diesen Kenntnissen entsprechend gestalten zu können und spontan auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen zu können.

6.2. Kenntnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit

Die jungen norwegischen Lernenden haben zu Beginn des schulischen Fremdsprachenunterrichts in der 6. Klasse bereits Erfahrungen mit Fremdsprachen und gegebenenfalls auch mit fremden Kulturen gesammelt. Norwegische SchülerInnen lernen bereits ab der 1. Klasse Englisch. Dies geschieht in den ersten Jahren vor allem spielerisch und mit stark kommunikativ orientierten Übungen¹⁹. Nach fünf Jahren Englischunterricht besitzen die SchülerInnen also bereits Sprachlern- und Sprachunterrichtserfahrungen, auf die sie beim Erlernen weiterer Fremdsprachen im schulischen Rahmen zurückgreifen können. Studien zeigen, dass die SchülerInnen dieser Altersgruppe bereits eine konkrete Vorstellung von Fremdsprachenunterricht besitzen, die auf den Unterricht in einer weiteren Sprache übertragen wird und zumindest als Erwartungshaltung das Lernverhalten der SchülerInnen prägen wird²⁰. Eingearbeitete Arbeitsweisen und Aktivitäten des bisherigen Englischunterrichts bilden einen Rahmen bezüglich des Unterrichtsablaufs im Klassenzimmer auf der einen Seite, aber auch im Hinblick auf die individuellen sprachlernstrategischen Überlegungen des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin auf der anderen Seite. Als Illustration lässt sich anführen, dass einerseits z.B. vielfältige mündliche Aktivitäten im Englischunterricht die Weichen für großes Interesse und eine natürliche Teilnahme an mündlich geprägtem Sprachunterricht auch in der 2. Fremdsprache gestellt haben können, während andererseits der „saloppe“ Umgang mit dem Erwerb von zielsprachlichem Vokabular eventuell bereits von Anfang an das Vokabellernen in der 2. Fremdsprache erschweren kann, da die SchülerInnen keine Erfahrungen mit effizientem Vokabellernen gemacht haben. Da die SchülerInnen also bereits mit Erfahrungen und Erwartungen zum Unterricht in der 2. Fremdsprache erscheinen, sollte man als Lehrkraft einer frühen 2. Fremdsprache zumindest grundsätzliche Kenntnisse bezüglich der lehrplanverankerten Lehr- und Lernziele des frühen Unterrichts in der 1. Fremdsprache Englisch und deren Realisierung in diesem Unterricht besitzen. Dazu wäre in der Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung eine gezielte Kooperation mit der Englischdidaktik für den frühen Englischunterricht sinnvoll.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

Gleichzeitig besitzen die Lernenden auch bereits beachtliche Sprachkenntnisse im Englischen und natürlich in ihrer Muttersprache²¹. Dieser Faktor wird im Lehrplan eigens erwähnt, und es gilt als erwiesen, dass die effiziente Nutzung dieser Kenntnisse in und über die Sprachen Englisch und Norwegisch (und eventuelle weitere Sprachen) eine wichtige Grundlage des erfolgreichen Tertiärsprachenunterrichts, d.h. in der 2. Fremdsprache z.B. nach Englisch (vgl. Hufeisen 1991), darstellt. Dieser gezielte Einsatz bereits vorhandener Sprachkenntnisse erfordert eine intensive Beschäftigung mit diesem Aspekt bereits in der Lehrerbildung. Selbst erfahrene Lehrende können diese Anforderungen ohne fachgerechte Vorbereitung nur schwer erfüllen.

6.3. Gute Sprachbeherrschung, gute authentische Aussprache und landeskundliche Grundkenntnisse

Wenn nach Argumenten für frühes Fremdsprachenlernen gesucht wird, wird oft angeführt, dass „jüngere Lerner eine fremde Sprache leichter und besser lernen als Erwachsene“ (Grotjahn 2003: 38). Die Forschung zeigt, dass die Erleichterung bzw. der größere Lernerfolg, wenn überhaupt, vor allem im Bereich der Aussprache zu finden ist (vgl. ebd.). Um diesen Vorteil ausnutzen zu können, bedarf es deshalb natürlich gerade an den Grundschulen Fremdsprachenlehrender, die die Zielsprache gut beherrschen und deren Aussprache als (nahezu) authentisch bezeichnet werden kann (siehe auch 4.1.).

Es ist jedoch zweifelhaft, ob diese Forderung ohne Veränderungen der Kompetenzanforderungen von Seiten der Behörden und ohne verstärkten Fokus der Studienangebote auf sprachpraktische Aspekte erfüllt werden kann. Zurzeit verlangen die Behörden nur eine Mindestkompetenz von 30 ECTS Sprachstudium von Tertiärsprachenlehrenden der Jugendschule (8.-10. Klasse). Dies entspricht nur einem einsemestrigen Fachstudium. Geht man davon aus, dass die norwegischen FremdsprachenstudienanfängerInnen im Durchschnitt über eine Sprachenkompetenz auf Niveau A2 (B1) verfügen (vgl. Lindemann im Druck), kann nicht erwartet werden, dass diese Lernenden im Laufe eines Semesters (30 ECTS) ein Kompetenzniveau erreichen, das den oben skizzierten Anforderungen entspricht.

Intensive sprachpraktische Arbeit, vor allem, aber nicht ausschließlich, im mündlichen Bereich, bei der man auf eine adäquate Aussprache großen Wert legt, sollte deshalb ein wichtiger Bestandteil einer Lehrerbildung sein, die sich, gerade weil es sich nicht nur um den Erwerb pädagogisch-didaktischer Fähigkeiten handelt, sondern auch in bedeutendem Umfang um die Aneignung einer grundlegenden sprachlichen Kompetenz, über einen Zeitraum von mindestens 3 Semestern (90 ECTS) ziehen sollte. In den Bachelor-Studienprogrammen der Lehrerbildung werden für die beiden Unterrichtsfächer jeweils 60 und 90 ECTS als Norm angesetzt. Für Bachelor-Studienprogramme mit Tertiärsprachen sollten deshalb diese 90 ECTS als geforderter Umfang für das fachliche Studium angesetzt werden.

Die SchülerInnen der 6. und 7. Klasse sind zwar noch sehr jung, wenn sie mit dem Erlernen der Tertiärsprache beginnen, aber auch bei ihnen ist eine gute Sprachbeherrschung von Seiten der Lehrkraft eine unverzichtbare Notwendigkeit (siehe 4.2. und 4.3. sowie Mordal et al. 2012 und 2013). Die Lehrkraft ist sprachliches Vorbild für die SchülerInnen und in den meisten Fällen der einzige direkte sprachliche Repräsentant dieser Zielsprache. Die Fremdsprachenlehrenden sollten dabei sowohl sprachlich adäquates Material in schriftlicher und mündlicher Form als Input bereitstellen können als auch erste kulturelle Einblicke gewähren können, die dem Alter der Lernergruppe gerecht werden.

Denn auch in kultureller Hinsicht fungiert die Lehrkraft als BotschafterIn der Zielsprachenländer. Dies setzt selbstverständlich Grundkenntnisse in diesem Bereich voraus, aber auch geeignete Sprachkenntnisse, um sich jederzeit über gesellschaftliche Entwicklungen, Alltagsleben u.Ä. in den aktuellen Ländern auf dem Laufenden halten zu können. Die Tertiärsprachenlehrerbildung sollte deshalb nicht nur die traditionellen Grundkenntnisse (Landeskunde) vermitteln, sondern die zukünftigen Lehrenden auch darin schulen, eigenständig Informationen einholen zu können, die den jungen Lernenden altersgerecht ein authentisches Bild der zielsprachlichen Gesellschaft(en) illustrieren können.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

6.4. Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Die SprachanfängerInnen in der 6. Klasse unterscheiden sich von den EnglischanfängerInnen der 1. Klasse ganz deutlich vor allem bezüglich ihres Alters und ihrer Reife. Während die EnglischanfängerInnen in der 1. Klasse gerade aus dem Kindergarten kommen und zwischen 5 und 7 Jahre alt sind²², sind SechstklässlerInnen zwischen 10 und 12 Jahre alt und haben somit ganz deutlich eine andere Stufe in ihrer Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen erreicht. Das kann beispielsweise damit illustriert werden, dass das in den ersten Klassen beliebte Ausmalen von Bildern mit Farben, die in der Fremdsprache angegeben wurden, nur noch sehr begrenzt auch in der 6. Klasse durchführbar ist und deshalb ganz andere, dem Alter der Lernenden besser angepasste Aktivitäten gefunden werden müssen. Die Arbeitsweisen aus dem Anfängerunterricht Englisch können also nicht einfach übertragen werden. Gleichzeitig sind auch die Aktivitäten aus dem Englischunterricht der 6. Klasse nicht übertragbar, da die SchülerInnen in Englisch nach 5 Jahren Unterricht eine Sprachkompetenz besitzen, von der sie im Hinblick auf die 2. Fremdsprache noch weit entfernt zu sein scheinen. Auch die Aktivitäten des Anfängerunterrichts an den Jugendschulen (8.-10. Klasse) sind nur begrenzt einsetzbar, da gerade zwischen 10- und 13-Jährigen erhebliche Unterschiede im Hinblick auf ihre Reife und ihre Interessen bestehen.

Gefragt sind also Aktivitäten, die einerseits dem geringen sprachlichen Fertigkeitsniveau der SchülerInnen, gleichzeitig aber auch genau ihrem Alter und damit ihrer intellektuellen Reife Rechnung tragen (siehe auch 4.3. und 5.2.). Dabei sollte vor allem auch beachtet werden, dass diese jugendlichen SprachanfängerInnen oftmals sehr frustriert über ihre – auch und wohl vor allem in ihren Augen – „schlechten“ Sprachkenntnisse sind. Deshalb sollten gerade sprachliche Aktivitäten im Vordergrund stehen, die die Lernenden sowohl sprachlich als auch intellektuell fördern und stärken. In den meisten Klassenzimmern wird zwar offiziell „kommunikativ-orientierter Fremdsprachenunterricht“ angeboten, doch man kann oft beobachten, dass die Lehrenden eher versuchen, „kommunikative Elemente in ein traditionelles, durch das System der Sprache bestimmtes Lernprogramm zu integrieren, damit die [...] [Lernenden] Gelegenheit erhalten, das Gelernte (vor allem grammatische Strukturen) anzuwenden“ (Legutke & Schocker-von Dittfurth 2003: 4). Diesen traditionellen methodischen Ansatz nennt man auch *PPP* (*presentation-practice-production*). Gefordert ist aber eigentlich die authentische Nutzung der Sprache selbst, um im Klassenzimmer sinnvolle und authentische bzw. authentizitätsnahe Handlungen durchzuführen, um mit ihrer Hilfe die Zielsprache zu erlernen. Legutke & Schocker-von Dittfurth fordern, dass die schulischen Lernenden „ihren sinnlichen und reflektierten Umgang mit der Fremdsprache im Hier-und-Jetzt des Klassenzimmers auf[werten], indem die Lernenden als sie selbst zu Wort kommen können und dabei immer neu ihre Grenzen und Möglichkeiten (Sprachnot und Erfolgserlebnisse) im Zielsprachegebrauch ausloten können“ (ebd.: 5). Diese authentische Benutzung der Sprache im Klassenzimmer muss bereits in der Sprachlehrerausbildung eingeführt, geübt und später bei den Schulhospitationen in die Praxis umgesetzt werden.

7. Innovative Tertiärsprachenlehrerausbildung für die Grundschule

Im folgenden abschließenden Kapitel sollen nun einige grundlegende Aspekte einer zukünftigen innovativen Tertiärsprachenlehrerausbildung für die Grundschule diskutiert werden. Der Fokus liegt dabei eindeutig auf dem frühen Tertiärsprachenunterricht. Allerdings sollte im Auge behalten werden, dass diese Ausbildung grundsätzlich auch für zukünftige Lehrende anderer Altersgruppen geeignet sein sollte. Für Lehrende älterer Lernender wären dann aber einige Modifizierungen notwendig, um eine wirklich adressatengerechte Ausbildung bieten zu können.

7.1. Inhalte der Ausbildung

a) Sprachtraining

Wie bereits deutlich hervorgehoben wurde, braucht man auch und gerade zum Unterrichten von SprachlernanfängerInnen der Primarstufe Lehrende, die die Zielsprache so authentisch wie möglich verwenden können. Die Sprachfertigkeiten der Lehrperson sollten also unbedingt auf Niveau B2/C1 nach GER eingeordnet werden können. Um dieses Niveau erreichen zu können, müssen den Studierenden, aufbauend auf den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, längerfristige, d.h. eventuell auch das gesamte Lehramtsstudium begleitende, sprachpraktische Veranstal-

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

tungen angeboten werden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre sprachlichen Fertigkeiten nach und nach aufzubauen. In diesen wird die authentische Sprachverwendung im Hinblick auf alle vier Fertigkeiten geschult, so dass der ausgebildete Lehramtskandidat später im Arbeitsalltag auf gesicherte Sprachkenntnisse zurückgreifen und diese auch spontan authentisch in der Klassenzimmerkommunikation verwenden kann. Dabei sollte die sprachliche Arbeit so weit wie möglich sprachliche Aktivitäten beinhalten, die auch auf die sprachliche Arbeit im schulischen Klassenzimmer adaptierbar sind. Die universitäre Spracharbeit sollte also, im weitesten Sinne und der Lernergruppe angepasst, schulische Spracharbeit widerspiegeln (vgl. Vollmer & Butzkamm 1998).

b) Fachinhalte der Ausbildung

Neben der sprachlichen Sicherheit brauchen die Lehrenden auch eine fachliche Sicherheit. Dies gilt für Lehrende von Anfängergruppen einer Primarstufe genauso wie für Lehrende fortgeschrittener Lernender eines Abiturjahrgangs. Die Lehrenden benötigen deshalb stabile und ausbaufähige Grundkenntnisse in Bezug auf das zielsprachliche Sprachsystem und die zielsprachliche(n) Kultur(en). Das beinhaltet u.a. auch eine intensive Auseinandersetzung mit der theoretischen und angewandten Grammatik der Zielsprache und landeskundlichen Themen. Allerdings sollte, da ja von einer gezielten Fremdsprachenlehrausbildung die Rede ist, der Berufsbezug gerade hierbei nicht fehlen. Sowohl hinsichtlich der jeweiligen Themenauswahl als auch der Art und Weise der Beschäftigung muss der Berufsbezug deutlich zum Tragen kommen. Die Studienangebote sollten also immer zwei Aspekten gleichzeitig dienen, auf der einen Seite dem Auf- und Ausbau der individuellen Fachkenntnisse des Sprachstudierenden, auf der anderen Seite dem Auf- und Ausbau der grundlegenden Fachkenntnisse des späteren Sprachlehrenden.

Da sich die zielsprachliche Kultur vor allem auch in zielsprachlichen Texten widerspiegelt, sollten die Studierenden natürlich auch Einblicke in unterschiedliche schriftliche und mündliche Texte erhalten und auf die Einbeziehung von adäquaten Texten in den schulischen Unterricht vorbereitet werden. Der Altersschwerpunkt im frühen Tertiärsprachenunterricht muss bei den schulischen Lernenden zwischen 11 und 13 Jahren angesetzt werden. Die Arbeit mit Texten und Textformen, die sich an ein jugendliches Publikum wenden, sollte deshalb im Studium unbedingt geübt werden.

Fachbezogene Kenntnisse im Bereich der neuen Medien gehören ebenfalls in die Ausbildung. Als zukünftiger Lehrender benötigt man gesicherte Kenntnisse und Fertigkeiten, um diese Medien bei Bedarf in der Unterrichtsvorbereitung oder auch im Unterricht selbst nutzen zu können.

Darüber hinaus sind für den Studierenden eines Lehramts im Bereich Fremdsprachen gute Grundkenntnisse im Bereich des Erwerbs und der Vermittlung von Fremdsprachen notwendig. Da dieses berufsorientierte Wissen grundlegend für das gesamte Lehramtsstudium im Bereich der Fremdsprache ist, sollte gründlich überdacht werden, inwiefern nicht gerade eine recht frühe Einführung in die Thematik des institutionellen Fremdspracherwerbs und der institutionellen Fremdsprachenvermittlung den Studierenden eine berufsbezogene Beschäftigung mit den übrigen Inhalten des fachlichen Studiums erst ermöglichen würden. Wie unter 4.2. beschrieben (vgl. auch Mordal et al. 2012 und 2013) erfordert die Beschäftigung mit Spracherwerbsfragestellungen im schulischen Unterricht, wie sie von den Lehrplänen gefordert wird, eine intensive Beschäftigung mit dieser Thematik bereits im Studium und exemplarisch auch beim eigenen Sprachenlernen in den sprachkompetenzfördernden Veranstaltungen des Studiums.

Zusammenfassend lassen sich also folgende fachlichen Schwerpunkte festhalten:

- Zielsprachliches Sprachsystem („theoretische und angewandte Grammatik“)
- Zielsprachliche Kultur („Landeskunde“)
- Zielsprachliche Texte („Literatur“, „Filme“, „Theater“, „Musik“ u.Ä.)
- Neue Medien
- Fremdspracherwerb und Fremdsprachenvermittlung

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

c) Didaktisch-methodische Grundausbildung

Aufbauend auf diesen Inhalten und den sprachlichen Kenntnissen muss dann eine didaktisch-methodische Grundausbildung angeboten werden, die die Studierenden gezielt auf alle Tätigkeiten vorbereitet, die mit dem Beruf der Tertiärsprachenlehrkraft verbunden werden können. Im Mittelpunkt steht dabei sicher die Planung, Vorbereitung und Durchführung von konkretem Tertiärsprachenunterricht an der Grundschule. Dabei ist, wie bereits mehrmals erwähnt, zu beachten, dass die Lernaltersgruppe adäquate Sprachlernaktivitäten erforderlich macht. Die zukünftige Fremdsprachenlehrperson benötigt deshalb ein breit gefächertes Repertoire an Unterrichtskonzepten, die sie selbstständig auf ihre Eignung in der jeweiligen Sprachlernsituation und -gruppe überprüfen und gegebenenfalls anwenden und umsetzen können muss. Aber auch Aspekte wie Leistungsevaluierung, individuell differenzierte Unterrichtsangebote, Bewusstmachung des individuellen Sprachenlernens der einzelnen SchülerInnen, Arbeit mit Sprachlernstrategien und motivationsfördernde bzw. -bewahrende Aktivitäten u.Ä. dürfen nicht außer Acht gelassen werden und müssen für die aktuelle Altersgruppe adaptiert werden können.

In dieser didaktisch-methodischen Grundausbildung sollte darüber hinaus der Aspekt, dass es sich um eine Tertiärsprachenlehrausbildung handelt, immer im Vordergrund stehen. Die zukünftige Tertiärsprachenlehrkraft wird darauf vorbereitet, an der Grundschule Lernende zu unterrichten, die bereits über Sprachlernerfahrung verfügen und die ihre Kenntnisse sowohl im Bereich des generellen Sprachenlernens als auch im Hinblick auf zwei mögliche Bezugssprachen in den Unterricht einbringen können.

d) Hospitationen

Zwar hat die zukünftige Tertiärsprachenlehrkraft bereits schülerseitige Erfahrungen im Fremdsprachenklassenzimmer gesammelt, es fehlen ihr jedoch oft erste Einblicke in die Welt der Fremdsprachen vermittelnden Person. Deshalb scheinen frühe Hospitationen an passenden Schulen besonders wichtig zu sein, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, mithilfe dieser Eindrücke und Erfahrungen auch ihren eigenen Lernbedarf im Rahmen des Lehramtsstudiums realistisch einschätzen lernen zu können. Die frühe und kontinuierliche Konfrontation mit den tatsächlichen Anforderungen im Klassenzimmer fordert zur Reflexion auf und erlaubt den Studierenden eine echte Auseinandersetzung mit inhaltlichen und didaktischen Aspekten ihres Studiums. Dabei wird die Bedeutung der zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse nicht aus den Augen gelassen und die Verantwortung für den individuellen Lernprozess eindeutig beim Studierenden selbst verankert.

7.2. Länge und Umfang der Ausbildung

Der fremdsprachenbezogene Teil der Ausbildung sollte, um einerseits das Erreichen einer adäquaten fremdsprachlichen Sprachkompetenz und andererseits die Arbeit mit den skizzierten Themenbereichen und didaktisch-methodischen Problemstellungen zu ermöglichen, einen Mindestumfang von drei bis vier Semestern (90 – 120 ECTS) nicht unterschreiten. Der Besonderheit des Tertiärsprachenfaches sollte auch dadurch Rechnung getragen werden, dass ab dem ersten Studiensemester und während des gesamten Bachelor-Studiums, gewissermaßen studienbegleitend, die Sprachfertigkeiten fördernde Kurse angeboten werden. Selbst und gerade bei Anfängerunterricht in der Primarstufe hat eine unzureichende Sprachkompetenz auf Seiten der Lehrkraft fatale Folgen für das Sprachenlernen der betroffenen SchülerInnen (vgl. Mordal et al. 2012 und 2013).

Die unter 7.1. skizzierten inhaltlichen Bestandteile der Fremdsprachenlehrausbildung legen zudem eine enge Kooperation der Einzelelemente im Rahmen der Ganzheit der Ausbildung nahe. Dies wird abschließend in den folgenden Abbildungen 3 und 4 zu veranschaulichen versucht.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

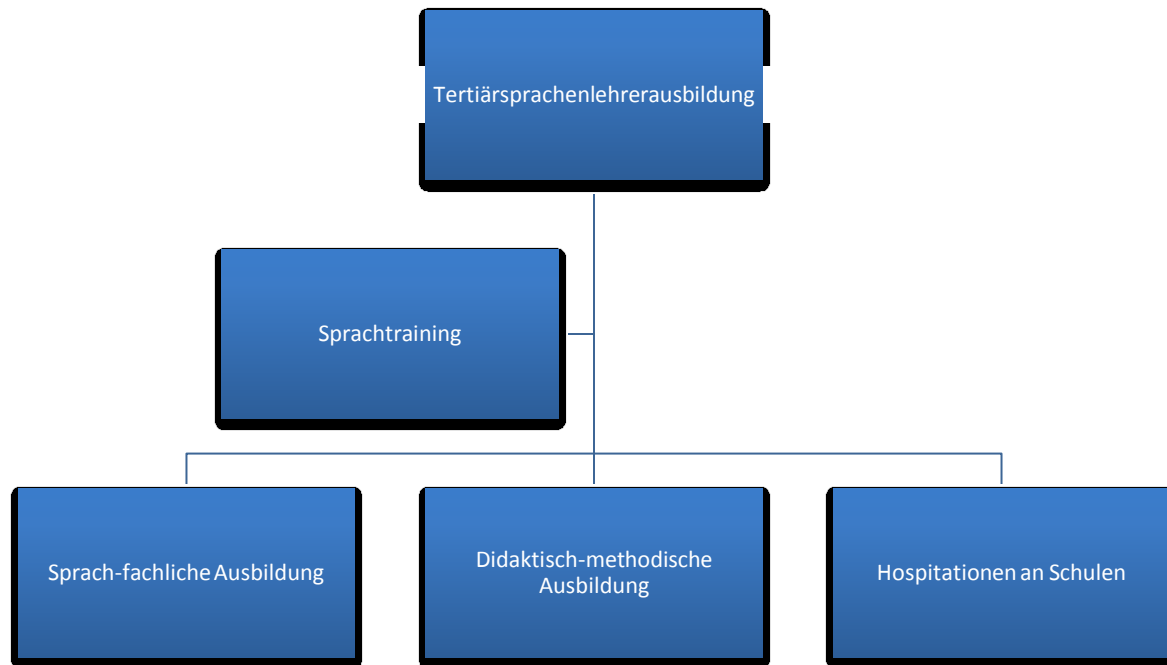


Abb. 3: Die Tertiärsprachenlehrausbildung.

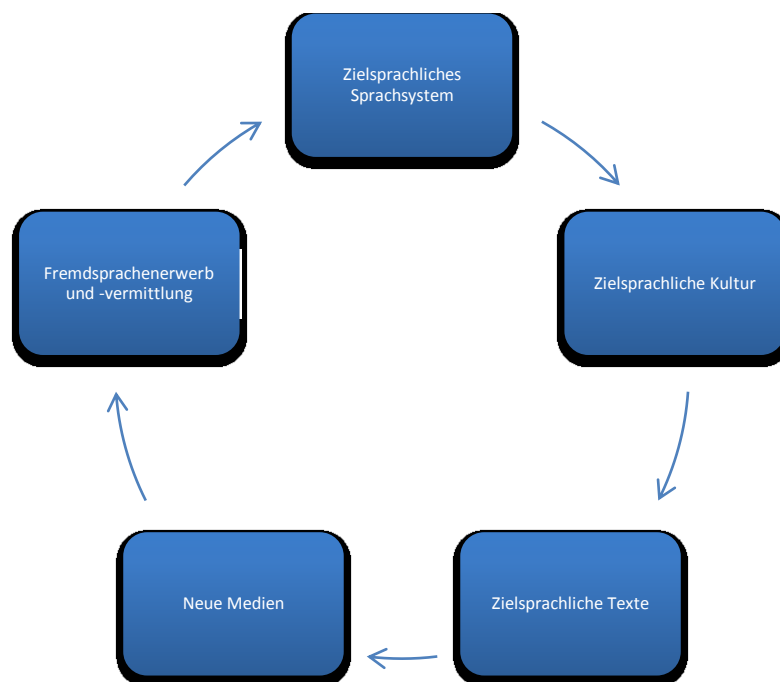


Abb. 4: Die sprachlich-fachliche Ausbildung

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

8. Fazit

Die Einführung von Tertiärsprachenunterricht an norwegischen Schulen bereits ab der 6. Klasse der Grundschule führt weitreichende Herausforderungen für die Tertiärsprachenlehrenden mit sich. Diese Herausforderungen wurden in dieser Arbeit mithilfe des schulischen Lehrplans für das Fach und Beobachtungen und Evaluierungen der zurzeit stattfindenden Pilotprojekte herausgearbeitet und als Grundlage zur Beschreibung der erforderlichen Lehrkompetenzen von Tertiärsprachenlehrenden für diese Altersgruppe herangezogen. Möchte man dafür sorgen, dass die Tertiärsprachenlehrkräfte die Intentionen des Lehrplans umsetzen und dessen Lernziele erreichen können, ist eine adäquate Lehrerausbildung notwendig, die auf die Besonderheiten des Faches eingeht. Das Sprachentraining nimmt eine besonders wichtige Stellung ein, da nur sprachkompetente Lehrende dazu in der Lage sind, den SchülerInnen als sprachliche Vorbilder dienen und ihnen den benötigten sprachlichen Input zur Verfügung stellen zu können. Die sprachlich-fachlichen Inhalte des Fachstudiums müssen der neuen späteren Schülergruppe angepasst werden, indem z.B. gerade die Arbeit mit zielgruppengerechten, zielsprachlichen Texten (im weitesten Sinne, also weit mehr als traditionelle „Literatur“) geübt wird. Neben der Beschäftigung mit den neuen Medien und deren möglichen Einsatzgebieten im effizienten Tertiärsprachenunterricht sollten vor allem auch Kurse über den Erwerb und die Vermittlung von Fremdsprachen einen wichtigen Platz in der neuen Tertiärsprachenlehrerausbildung einnehmen. Aufbauend auf diese Fachinhalte sollten dann in der didaktisch-methodischen Grundausbildung ebenfalls die Besonderheiten des frühen Tertiärsprachenunterrichts im Mittelpunkt stehen.

Bibliographie

- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006), *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Europäische Kommission [Online unter http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf. 19.08.2013].
- Gompf, Gundi & Meyer, Edeltraud (Hrsg.) (1996), *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*. Leipzig: Klett.
- Grotjahn, Rüdiger (2003), Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 32-40.
- Haenni Hoti, Andrea & Heinzmann, Sybille (2009), Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe. *Babylonia* 2, 16-21.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Klippel, Friederike (2000), Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 44: 4, 242–248.
- Kursiša, Anta (2012), *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Legutke, Michael & Schocker-von Ditfurth, Marita (2003), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Narr.
- Lehrplan für Fremdsprachen an der Grundschule (Læreplan for fremmedspråk i barneskolen) (2010). [Online unter <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/fremmedsprak-pa-barnetrinnet-1/fremmedsprak-pa-barnetrinnet>. 15.3.2013].
- Lindemann, Beate (2008), Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet. *Fokus på språk* 11. Halden: Fremmedspraksenteret.

Beate Lindemann (2013), Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 122-141. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann.pdf>.

- Lindemann, Beate (im Druck), Zur Problematik "Niedriges Anfangskompetenzniveau" bei Lehramtsstudierenden – Wie kommt man von Niveau A 2 zu einer Sprachkompetenz, die zur Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer befähigt?
- Mordal, Siri; Lindemann, Beate & Aaslid, Bjørg Eva (2012), *Prosjekt „Tidlig start med fremmedspråk“ Caserapport*. Trondheim: SINTEF 2012.
- Mordal, Siri; Lindemann, Beate & Aaslid, Bjørg Eva (2013), *Prosjekt „Tidlig start med fremmedspråk“ Sluttrapport*. Trondheim: SINTEF 2013.
- Maier, Wolfgang (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Opplæringsforskrifta (o.J.), (Vorschriften bezüglich der Kompetenzanforderungen an Lehrer). In: www.handboka.no; 20.2.2012.
- Rück, Heribert (2006), Fremdsprachenfrüherwerb: Geschichte, Gründe, Konzepte. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 392-400.
- Sandfuchs, Uwe & Zumhasch, Clemens (1999), Bilinguales und bikulturelles Lernen: Planung, Konzept und Realität der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg. In: Hermann-Brennecke, Gisela (Hrsg.), *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie und Theorie*. Münster: LIT-Verlag, 41-54.
- Speitz, Heike & Simonsen, Torill & Streitlien, Åse (2007), Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk". Sluttrapport. Rapport 3. Telemarksforskning Notodden.
- Vollmer, Helmut J. & Butzkamm, Wolfgang (1998), Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs*. München: Langenscheidt, 19-70.
- Werlen, Erika & Teichmann, Klaus (2008), *Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Kurzfassung*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Zydati, Wolfgang (2000), *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Anmerkungen

- ¹ Im folgenden Beitrag bezieht sich der Begriff *Tertiärsprache* auf die typischen 2. Fremdsprachen im skandinavischen Sprachraum, d.h. Deutsch, Französisch und Spanisch. Diese Sprachen können von norwegischen SchülerInnen als 2. Fremdsprache nach der obligatorischen 1. Fremdsprache Englisch, die ab der 1. Klasse unterrichtet wird, gewählt werden. Die Begriffe *Tertiärsprache* und *Fremdsprache* werden als Synonyme verwendet und bezeichnen hier nie die erste Fremdsprache. Ich verwende vor allem in Komposita den Begriff *Fremdsprache*, da eine Bezeichnung wie *Tertiärsprachenlehrer* zwar eindeutig, aber auch noch immer ungewöhnlich ist. Wenn von Englisch und Englischunterricht die Rede ist, wird das besonders gekennzeichnet werden.
- ² Ich verwende in diesem Zusammenhang den Begriff *Primarstufe* für Unterricht in der 6. und 7. Klassenstufe, um deutlich zu kennzeichnen, dass diese Klassenstufen im norwegischen Unterrichtssystem noch als Primarstufe aufgefasst werden. Die SchülerInnen sind in der 6. Klasse zehn bzw. elf Jahre alt. Die eigentliche Sekundarstufe I beginnt mit dem Übergang in die Jugendschule in der 8. Klasse (siehe unten). Ich bin mir darüber im Klaren, dass man gerade im deutschsprachigen Raum nur die Klassenstufen 1 bis 4 als Primarstufe bezeichnen würde.
- ³ Ich danke Lina Pilypaityte, TU Darmstadt, für wertvolle Anmerkungen bei der Arbeit mit diesem Beitrag.

- ⁴ Das Projekt nennt sich „Früher Start mit Fremdsprachen“, eindeutiger wäre die Bezeichnung „Früher Start mit Tertiärsprachen“.
- ⁵ Alle SchülerInnen lernen ab der 1. Klasse Englisch als 1. Fremdsprache.
- ⁶ Englisch ist in Norwegen wie bereits erwähnt an allen öffentlichen Schulen obligatorische 1. Fremdsprache ab der 1. Klasse.
- ⁷ Diese Vorschrift gilt für Lehrende aller Fächer. Es wird dabei nicht zwischen den Unterrichtsfächern unterschieden.
- ⁸ Dies ist die behördliche Vorgabe, jedoch ist es ein offenes Geheimnis, dass an vielen Schulen, vor allem außerhalb der Städte und an kleinen Schulen, unabhängig von der Schulstufe Lehrende mit nur 30 ECTS (d.h. einem Semester sprachlich-fachlichem Studium) oder sogar ohne Fachausbildung dieses Fach unterrichten. Dies gilt prinzipiell für alle 2. Fremdsprachen, jedoch findet man Lehrende ohne jegliche Fachausbildung vor allem im Bereich Deutsch und Spanisch.
- ⁹ Ein detaillierteres Bild vermittelt der Blick auf die Internetpräsentationen der Sprachenstudien auf den Webseiten der norwegischen Universitäten in Oslo (www.uio.no), in Bergen (www.uib.no), in Trondheim (www.ntnu.no), in Kristiansand (www.uia.no) und in Tromsø (www.uit.no), sowie der Hochschule in Østfold (www.hiof.no).
- ¹⁰ Internetseite des Projekts: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/fremmedsprak-pa-barnetrinnet-1>; 15.3.2013
- ¹¹ Der Übergang in die Jugendschule ist in der Tat bis jetzt noch ein Problem, da die Jugendschulen konsequenterweise sowohl Kurse für AnfängerInnen als auch welche für bereits fortgeschrittene Tertiärsprachenlernende anbieten müssten. Dazu werden aber bis jetzt noch keine finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt.
- ¹² “Nye medier, åpnere grenser, økt reisevirksomhet og mobilitet gjør at barn tidlig kommer i kontakt med andre språk og kulturer, både i og utenfor Norge. De opplever derfor tidlig gleden og nytten av å kunne flere språk. [...] Faget fremmedspråk på barnetrinnet skal gi elevene grunnleggende kompetanse i bruk av språk, gjøre dem bevisst språkene vi har rundt oss og vekke deres nysgjerrighet og gi motivasjon og lyst til å utforske flere språk og kulturer. Faget skal framheve flerspråklighet som en verdi som kan utnyttes i læring av nye språk” (Læreplan Fremmedspråk i barneskolen 2010)
- ¹³ „hilse, takke og presentere seg
[...]
• forstå og bruke en del vanlige ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og egne interesser
[...]
• delta i dagligdagse samtalesituasjoner
[...]
• skrive korte beskjeder og setninger som beskriver, forteller og spør” (Læreplan Fremmedspråk i barneskolen 2010).
- ¹⁴ Im Folgenden wird vor allem auf die Verhältnisse in den deutschsprachigen Ländern eingegangen werden.
- ¹⁵ Siehe z.B. http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/.
- ¹⁶ “Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive. Dette oppnås gjennom en aktivitetsrettet tilnærming og ved å ta språket i bruk i opplæringen fra første stund” (Læreplan Fremmedspråk i barneskolen 2010).
- ¹⁷ ”Det er viktig å la elevene møte språk gjennom ulike medier som for eksempel film og musikk. Bruk av internett gir

bl.a. muligheter for kommunikasjon med lærere og elever i andre land” (Læreplan Fremmedspråk i barneskolen 2010).

- ¹⁸ Diese Lernprogression ist in der provisorischen Fassung des Lehrplans noch nicht detailliert genug beschrieben worden, aber auch dort schon deutlich sichtbar.
- ¹⁹ Die Lehrpläne für das Fach Englisch der unterschiedlichen Klassenstufen findet man unter www.udir.no/Lareplaner/
- ²⁰ Siehe z.B. die Ausführungen zur Übernahme von Lesestrategien aus dem L2-Unterricht in Kursisa 2012 oder allgemeiner Haenni Hoti & Heinzmann 2009.
- ²¹ Hierbei sollte im Auge behalten werden, dass auch in Norwegen mehr und mehr Kinder mit einem multilingualen und multikulturellen Hintergrund aufwachsen, der in der Spracherwerbssituation als positiver Einflussfaktor aktiviert werden sollte.
- ²² In Norwegen beginnt man in dem Jahr in der 1. Klasse, in dem man 6 Jahre alt wird. Bei Schulanfang sind deshalb die Schüler entweder 5 oder 6 Jahre alt und werden dann im Laufe des ersten Schuljahres 6 bzw. 7 Jahre alt.